



Travail et formation en éducation

5 | 2010

De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations

La construction de genres scolaires à l'école primaire en arts visuels

Martine Champagne-Vergez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1223>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Martine Champagne-Vergez, « La construction de genres scolaires à l'école primaire en arts visuels », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 14 juin 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1223>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

La construction de genres scolaires à l'école primaire en arts visuels

Martine Champagne-Vergez

Contexte d'étude et hypothèse

- 1 Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur les outils didactiques utilisés en arts plastiques, et plus particulièrement sur les pratiques langagières comme leviers censés mobiliser des contenus notionnels.
- 2 Poser la question du langage à travers les pratiques langagières, qui ont une réalité sociale en dehors de l'école, revient à cerner les exigences de l'institution scolaire à l'endroit de ces pratiques. Que nous dit l'évolution des usages langagiers des élèves relevés dans le cadre de l'école ?

Pratiques langagières orales

- 3 Nous considérons que les pratiques langagières orales, plus fugitives et plus complexes à analyser que celles de l'écrit, doivent cependant être considérées comme texte (François, 1993), sans y rechercher les caractéristiques d'un écrit. Dans l'ordinaire de la classe, l'oral, souvent sollicité, est toutefois considéré comme secondaire. En effet, il valide peu de performances scolaires à l'école primaire, et est rarement sujet d'apprentissage, probablement du fait de sa labilité d'une part, et de son enseignement peu problématisé d'autre part (Nonnon, 1999). Il recouvre cependant des enjeux importants au sein des différentes disciplines. Pour notre part, nous évoquerons son utilisation dans le cadre d'activités scolaires destinées à construire des connaissances en arts plastiques. Si dans ce champ, les productions plastiques sont souvent envisagées comme des traces à plein titre clôturant le travail, de notre point de vue, les activités de lecture de ces traces comme des « textes à utiliser » sont susceptibles d'étayer les activités langagières orales auxquelles nous portons attention.

Deux corpus

- 4 Pour appuyer notre travail, nous considérons deux situations scolaires consécutives, enregistrées en audio et en vidéo. Ces deux situations consistent en la présentation par deux groupes d'élèves de CM2 (soit des élèves d'environ 10 ans et demi) de leur production plastique devant la classe (mai 2005). Elles font suite à une visite d'exposition concernant la nourriture vue par des artistes contemporains (Musée d'art contemporain à Bordeaux, Hors d'œuvre, 2004-2005). La première production présentée par trois élèves est une installation composée de différents objets et constitue le premier corpus ; l'autre production, présentée par deux élèves tient sur une affiche grand format et constitue le second corpus. Du point de vue du maître (ancienneté, entre 10 et 15 années), il s'agissait d'associer la visite d'une exposition à la réalisation d'une production en arts visuels, pour donner du sens à l'activité de production plastique des élèves. Il cherchait ainsi à faire établir des liens entre les démarches des artistes et celles des élèves.

Hypothèse et outils d'analyse

- 5 Par la comparaison des deux corpus recueillis, nous questionnons le développement de l'activité langagière (comment se déroule-t-elle ?) et les savoirs convoqués (les apprentissages visés, notionnels et langagiers).
- 6 Pour ce faire, nous nous interrogeons sur le genre de discours sollicité par le maître comme un discours de « justification », de « défense de sa production ». Il s'agit par là de délimiter les pratiques langagières orales, ainsi que les notions, spécifiques à la discipline des arts visuels, en explicitant les enjeux d'apprentissage et d'enseignement. Nous émettons l'hypothèse que les contenus notionnels et les façons de mettre en mot ne sont pas indépendants. Nous tenterons de pointer les avancées des notions abordées à travers cette analyse des activités discursives.
- 7 Les outils mobilisés à cet effet sont issus des travaux sur les fonctionnements des discours (Bronckart et al., 1996), sur les stratégies énonciatives utilisées (Jacques, 1988) et sur les analyses de contenus à partir des reprises-modifications ou des reformulations (François, 1993).

Caractérisation d'un discours du type « justifier, défendre sa production »

- 8 Selon Dolz et Schneuwly (1998), les discours fonctionnent à l'école comme des outils (didactiques du moins) pour agir, pour réaliser une action dans une situation particulière. Ils donnent à voir à la fois des contenus, des formes qui les rendent dicibles et des modes d'énonciation variés. Ils ont effectivement une dimension publique mais, pour nous, ils diffèrent d'un usage social ordinaire, parce qu'à l'école, d'une part, il s'agit essentiellement de scénarios fictionnalisés et, d'autre part, ces scénarios sont à la fois à la croisée des intentions d'enseignement et d'apprentissage.

Genres et séquences textuelles

- 9 D'après nous, si les genres utilisent des séquences textuelles (narration, description, argumentation, explication) emboîtées ou juxtaposées, ils n'ont de sens et de formes qu'à travers l'expérience singulière de chacun, mise au regard de l'expérience scolaire. Cette restriction demande de convoquer à la fois des expériences personnelles et collectives, dont l'origine s'ancre dans le milieu scolaire. Ces expériences ainsi vécues et partagées participent à la construction des contextes qui lient, au cours de négociations à identifier, les intentions d'enseignement et d'apprentissage.
- 10 Concernant les séquences textuelles (Adam, 1998), dont nous pensons, à titre heuristique, qu'elles se retrouvent au sein des usages de l'oral, nous en caractériserons certaines qui jouent un rôle dans le processus d'acquisition visé en arts visuel. Ces séquences descriptives ou autres ne semblent pas intervenir aux mêmes moments ni pour les mêmes raisons au fil du discours.

Enjeux énonciatifs

- 11 La mobilisation individuelle des différentes séquences textuelles induit des superpositions, des flottements, des confusions qui nécessitent sans arrêt des reprises participant à la clarification du discours en cours. Ainsi argumenter ou justifier a pour but de défendre sa production, et ceci suppose que l'on puisse faire partager à l'autre son point de vue sur l'objet, ainsi que sa démarche et sa nécessité.
- 12 Nous ne pouvons exclure le risque que cet apprentissage reste en partie inabouti parce que des outils langagiers ne sont pas nécessairement utilisés par les élèves ni disponibles chez eux. Or la convocation de ces discours peut être un moyen pour le maître d'en mobiliser l'apprentissage.

Contenus notionnels visés dans les pratiques en arts visuels

- 13 Les choix de l'enseignant, dans ce projet, permettent de couvrir de larges pans du travail en arts visuels, en adéquation avec les instructions officielles (B.O., 2002, l'enregistrement est de 2005), à travers les notions abordées et les pratiques langagières en « dire ».

Notions plastiques

- 14 À propos des notions plastiques sollicitées par ce travail, elles relèvent, à travers les deux corpus, à la fois des démarches, des moyens et de l'utilisation de techniques (dessin, peinture, collage, fabrication de volume). La notion de composition plastique doit être explicitée comme un principe d'organisation et d'agencement (convoquant des concepts en construction comme l'équilibre, la proportion, la couleur, le contraste, la lumière, etc.).
- 15 Les notions d'effets seront à évaluer en fonction des intentions recherchées, ainsi qu'une plus grande adéquation entre un matériau utilisé et sa fonction. De même des rapports

d'échelles sont abordés ainsi que la présentation de son travail (choix de l'installation, de l'accrochage).

Relation au « dire »

- 16 Les instructions en « dire » qui relèvent plus particulièrement de l'usage de la langue en arts visuels utilisent le lexique spécifique, l'explicitation de choix, de jugements face aux pratiques artistiques rencontrées ou aux œuvres. Les conduites langagières à solliciter sont plus délicates à apprécier en ce qui concerne la participation active à l'élaboration d'un projet collectif de création artistique, la participation active de chacun n'étant pas développée explicitement au cours des présentations de ces productions plastiques.

Mode d'analyse et traitement des données

- 17 Nous postulons que la démarche d'analyse utilisée décrit des situations scolaires comme une typification, considérant des similitudes et des divergences. Elle ne représente pas les propriétés des objets du discours, mais convoque leur interprétation et leur organisation. Nous essayons d'établir des rapports de cause à effet, en tant que relation de transformation, cherchant des généralisations, des nécessités ou des valeurs. Ne pouvant ignorer les interprétations ni les explications, nous utilisons le « réel » dans sa dimension contextualisée, renvoyant au « quand, comment et pourquoi », et en ce qu'il considère l'action et l'action du « dire » comme un objet.

Recueils de données et mise en forme

- 18 Les transcriptions effectuées à partir de bandes sonores digitales, renforcées par la confrontation aux images vidéo, permettent de revenir sur les passages où les interactions non verbales prennent le pas sur dire (par exemple des manipulations d'objets ou des gestes appelant à faire redire). Ces échanges, identifiant plus ou moins les locuteurs (la bande vidéo ne le permet pas pour tous), sont numérotés, avec un découpage privilégiant un réseau de reprise-reformulation de termes (Beacco, Moirand, 1992) ou de reprise-modification (François, 1996).

Exemple 1 : échanges 41 à 46 du second corpus, délimité par le thème du repas royal qui réapparaît pour la troisième fois. Ce thème, ici envisagé de façon parcellaire (un morceau du repas royal), et comme un exemple (comme un plateau de repas royal), correspond à une saynète (François, 1990).

41 Faïdi oui ils ont mis des gobelets oui mais je trouve pas que ça ressemble vraiment à un repas comment ça s'appelle euh un **repas royal** mais j'ai déjà vu une image dans un magazine t'avais la table de la reine d'Angleterre / elle était en train de manger il y avait Jacques Chirac à côté avec et la table elle était immense et avec plein de fleurs partout dessus tout ça

42 Bru mais ça c'est juste un **un morceau** on va dire

43 Faï non mais c'est tout petit

44 Bru **un morceau**

45 Faï non mais c'est **comme un plateau** xxx

46 M (maitre) c'est de quoi c'est surtout de quoi il est empli **le morceau** je pense qui est important

- 19 Des tableaux (en annexe 2) précisent des thèmes regroupant des saynètes, dont les enjeux en termes d'apprentissage ou d'enseignement sont rendus plus lisibles à l'aide d'une

lecture des contenus. La mise en avant de thèmes permet de suivre des mouvements textuels. Les thèmes, repris et modifiés (François, 1996), sont alors des lieux convoquant des contenus en devenir. En effet, à travers les propos tenus, des objets de discours sont négociés, subissent des transactions sous des pressions complexes, dont on peut rendre compte en partie en suivant le déplacement des notions convoquées. Les échanges langagiers sont porteurs de ces traces du travail discursif à l'œuvre, rendus plus lisibles par les recherches des stratégies énonciatives des locuteurs.

Usage des stratégies énonciatives

- 20 Les conventions énonciatives (Jacques, 1988) relient les échanges entre eux. Les énonciations apparaissent imbriquées dans le plurilogue d'un espace interlocutif, à baliser à l'école, au titre d'un outil didactique, voire d'un instrument (Rabardel, 1998). Chaque échange suscite le suivant telle une réponse à une demande sociale.
- 21 Dans une typologie des stratégies discursives (Jacques, 1988), des caractères des discours sont cristallisés dans les conditions de réalisation de ces discours, par des contenus propositionnels, fondés, sincères, dont la sanction sociale atteste la viabilité. Les entretiens, débats, controverse, etc, en classe regroupent des modalités selon des traits plus ou moins différenciés de la conversation, de la négociation ou du dialogue. Ces stratégies sont délimitées par des critères explicites lorsque l'on parle des situations des partenaires, du déroulement, de la forme ou du contenu, mais plus complexes lorsque l'on aborde leurs finalités et fonctions, ainsi que leur aspect à l'école (voir annexe 2). Ces stratégies identifient nettement la conversation, la négociation et le dialogue, délimitant plus par défaut que par la construction la stratégie de discussion. De fait, des étapes plus ou moins intermédiaires entre conversation et négociation n'aboutissant pas au sein des échanges scolaires, nous avons décidé d'établir une quatrième stratégie ajoutée aux trois stratégies interactionnelles de départ dénommée discussion.
- 22 Pour présenter ces stratégies énonciatives d'une manière plus succincte que dans le tableau des annexes 3, nous utilisons un raccourci ne prenant en considération que l'entrée différenciatrice liée aux contenus. La conversation est ainsi supposée utiliser des contenus évoquant des signes d'appartenance communautaire au sein de sujets collectifs. La discussion, quant à elle, relève de la mise en cohérence thématique, alors que la négociation s'attache aux objets transactionnels dans une marge étroite. Le dialogue, lui, est centré sur l'objet à construire comme un objectif unique, au sein de mises en commun et de rappel d'inférences. Mais ces stratégies ne peuvent s'envisager sans sous-entendre des rapports particuliers des locuteurs potentiels au langage à l'école, à la fois comme moyen et comme finalité d'apprentissage et d'enseignement, ce qui reste à expliciter.

Approches dialogiques

- 23 La grande diversité des manifestations concrètes observées dans les pratiques langagières scolaires dépend de la présence des acteurs, du contexte de l'« adressage » de la parole dite, singulière ou plurielle, des pressions nettes que cette parole subit. Ce n'est pas simplement le dialogue en tant qu'alternance de paroles entre deux assertions de locuteurs différents qui est ici envisagée. Le dialogisme donné à voir est porté à la fois par l'objet du discours et par la réponse anticipée de l'énonciateur à la recherche du champ aperceptif de l'autre, et de ce fait relève des effets de dialogisation (Rabatel, 2006). Cette

dialogisation, rendue lisible par la polyphonie des énoncés, correspond alors à un plurilinguisme au sens d'idiomes sociaux, au sens de références indirectes qui proviennent des sphères d'activités scolaires d'une part et d'une compréhension interprétative ou responsive des locuteurs d'autre part, visibles dans des références indirectes, au sens dialogique (Peytard, 1995). Ce sont ces différentes entrées dans ce processus de dialogisation que nous identifions en considérant les écarts d'usage entre les locuteurs, en s'attachant tout d'abord à ce qui constitue la consigne et ses variations, les reprises de thèmes puis à ce qui peut fonder des interprétations.

Une attention à la dialogisation à des écarts d'usage

- 24 Les différentes entrées dans la dialogisation permettent de caractériser des écarts d'usages du langage oral par les locuteurs, dans les intentions du dire comme dans les tensions énonciatives et thématiques, et ce à plusieurs niveaux. Notre analyse est guidée par les absences et les décalages, par les ajustements et l'omniprésence de la consigne, la sollicitation des uns et des autres à travers cette dernière et par l'émergence thématique.
- 25 a. C'est l'observation faite à partir des hésitations, des pauses ou des reprises qui donne à l'oral un de ses aspects de brouillon permanent, de strates, d'essais intermédiaires s'accomplissant dans un temps compacté. La résistance du langage, visible de façon extrême lorsque l'on considère les élèves qui ne parlent pas, pose la question de la résonance de l'oral en eux. Si l'on peut constater des ajustements aux effets discutables, ces ajustements révèlent aussi un décalage entre des intentions respectives. En regardant ce que chacun des protagonistes essaie de signifier et de comprendre, nous constatons des initiatives conjointes d'ajustement entre les partenaires, initiatives qui traversent des énoncés aux thèmes éloignés (entre les échange 5 et 6 jusqu'à 67 pour Bruno, présents sur les deux corpus).

Exemple 2: extrait remis en perspective du second corpus (ajout de 66) du tableau de l'annexe 5

échange	locuteur	termes de l'échange (extraits de l'échange)	Identification de la modification	registre convoqué
5	Bruno	comment montrer que /que/que/ quel est notre repas préféré	Mise en scène sollicitée sous forme de problème à résoudre	Façon différencié de faire
6	Maître	comment montrer notre menu ou notre repas préféré c'était sous forme de question c'est ce que tu voulais dire	Reprise différenciée (synonyme) demande de confirmation	Adéquation contrôlée

66	Maître	...//// comment est reposée la question puisque la question à laquelle vous deviez répondre c'était / qui peut la redire // qu'est-ce que c'était le problème à résoudre là /// non //le travail que vous aviez à faire c'était quoi / si tu le marmonnes on ne t'entend pas vas-y Brice		
67	Bruno	comment montrer notre menu préféré	Reprise de 5 et de 6	ajustement

- 26 Chaque locuteur comprend plus ou moins la nécessité de rétablir « l'équilibre interactionnel », construisant ainsi plusieurs fois le contexte d'une nouvelle énonciation. C'est le cas des réactualisations ou emprunts de mots précédents entre menu et repas. Repris par Bruno, ces mots sont cités auparavant par le maître, puis repris dans les deux formulations successives par le maître avec un / le repas. Pour Bruno, nous avançons qu'une partie de ses préoccupations est liée à la consigne, au sens d'avoir à « répondre à » et à « répondre de » puisqu'il présente le travail de son groupe et qu'il sera ou ne sera pas validé à cette aune. Que la consigne varie est une source de questionnement s'il ne constate pas que ces reformulations ne font que la préciser et non pas la modifier entièrement (ceci arrivera, mais plus tard). Ceci demande à Bruno d'effectuer un ajustement permanent au fil du discours des uns et des autres.

Exemple 3 : L'échange 107 du maître dans le second corpus pointe ce qui vient d'être dit auparavant :

« pour conclure j'aimerais bien et puis on va s'arrêter là pour aujourd'hui qu'on réponde à la vous avez essayé de répondre à la question comment peut-on montrer son repas préféré quel est le travail là produit par ces groupes d'élèves qui correspond le mieux ou est-ce qu'y a des différences à donner entre celui-ci de Bruno et de Max et celui de vos trois camarades de tout à l'heure sur le coussin // est-ce que vous comprenez ma question est-ce que quelqu'un peut la répéter ma question Nico »

- 27 Le constat manifeste des reprises d'éléments de la comparaison, pour avancer vers une conclusion, précède les éléments rappelés. Sa reconfiguration, sous forme d'une nouvelle question, montre le décalage entre les intentions du locuteur (clarification du discours) et la délicate situation de l'interprétant qui se retrouve en face de telles situations (confusion dont le locuteur semble avoir conscience). Même si ce doute est partagé par Nico, il est cependant sommé de répéter la question. L'ordre dans lequel les propos sont avancés aurait donc bien un rôle facilitant la représentation des attentes respectives. Malgré cela, nous attirons toutefois l'attention sur le différent entre plat et repas / menu qui subsistera tout le long des deux corpus tant pour le maître que pour les élèves présentant leurs productions. Ce décalage amplifie, pour eux, la nécessité de se ressaisir de la consigne. En effet, des propositions d'explicitation de cet écart sont faites par deux fois au moins de façon claire, sans qu'elles soient retenues par le maître.
- 28 Des desseins divergents chez les uns et chez les autres s'articulent cependant autour d'énoncés communs qui avancent au fil du discours comme reconfiguration permanente des dires en étroite relation.

- 29 **b.** La tension énonciative se manifeste à différents endroits, liée à l'omniprésence de la consigne, au sein des deux corpus.
- 30 Une première tension, liée à la consigne du maître, reprise 15 fois dans le premier corpus et 10 fois dans le second corpus sous de multiples aspects, irrigue les deux corpus. Cette tension, liée à l'étayage du maître dans le premier corpus, montre une collectivité en « nous », partie intégrante des productions et de la question à résoudre. Nous la rapprochons de l'idée de co-énonciation (Rabatel, 2007). Dans le second corpus, ces focalisations s'accompagnent d'une mise à distance progressive par un traitement en « on » des présentateurs eux-mêmes, suivie d'une interpellation des locuteurs privilégiés en « vous » par le maître et en « ils » par d'autres élèves. Ces changements énonciatifs modifient les enjeux d'intercompréhension par des positionnements énonciatifs en aller-retour, attribuant des statuts d'absents / présents, qui ne partagent plus de la même façon une même partie des énoncés, concourant à une élaboration de construction de points de vue.
- 31 **c.** La même tension énonciative se manifeste à différents endroits, liée aux focalisations autour de thèmes différents, au sein des deux corpus.
- 32 Une seconde dimension de tension, liée à des focalisations autour de thèmes dans les deux corpus, ne fonctionne pas de façon identique. En effet, le premier corpus s'articule autour d'un thème vite déclaré de « la mise en valeur » (échange 5). Il se décompose ensuite selon différents moyens : le centrage, les contrastes, la hauteur, l'aspect doré, les reflets. Ces variations s'expérimentent en direct dans un contexte agi et parlé.
- 33 Par contre, dans le second corpus, l'idée de « bizarre », qui renvoie à l'étrangeté, pose la question de la représentation du réel, sans être problématisée ainsi. Des échanges constituent alors des trilogues ou des quadrilogues tout au plus, sans que les locuteurs soient nommés ou désignés, les propositions aux aspects différents finissant toujours par une référence au « réel » prononcée par les élèves comme si cela était une validation suffisante. Même si ces propos abordent des contenus attestant de savoirs dialogués et finalisés qui sollicitent des champs plus abstraits (l'identification d'une époque, l'organisation des a-plats, le rapport d'échelle), les propos renvoient à différentes stratégies montrant des enjeux différents.

Exemple 4 du corpus 2 (échange 105)

échange	Locuteur	Contenu	Caractéristique	Identification
104	M	attendez pas tout le monde à la fois si tu veux intervenir tu lèves la main répète Aglaée les autres taisez vous on entend pas	Protocole d'accord	Déroulement, négociation
105	Aglaée	imaginons un verre à l'échelle de la bouteille et on va faire un verre plus petit pour qu'il y ait / on aurait pu faire une table entière	Objet à construire Valeur de vérité d'une info Portée pratique	Contenu, dialogue Finalités, dialogue Contenu, négociation

106	Max	oui mais on verra pas trop bien	Compromis	Contenu, négociation
-----	-----	---------------------------------	-----------	-------------------------

- 34 Aglaée, aux interventions hétérogènes, avance un scénario valable en dehors du champ disciplinaire artistique car les enjeux plastiques ne sont pas toujours la représentation de la réalité. Il y a en cela inadéquation des valeurs qu'elle propose dans ce contexte. La contradiction consensuelle de Max (qui a compris qu'il avait à défendre sa production) nous fait envisager le problème des interprétations multiples et non concourantes des échanges.

Ce qui fonde les interprétations

- 35 Les trois entrées interprétatives que nous venons de développer ne suffisent pas à expliciter les problèmes que rencontrent les élèves. En considérant les actes de parole comme traces d'un déroulement linéaire, comme résolution de problème rendant visible en partie des problèmes occultés, nous tentons d'en éclaircir le contour, tant en ce qui concerne la consigne qu'en ce qui concerne les enjeux de la situation donnant lieu à des interprétations divergentes pour les uns et les autres, ou en ce qui concerne la reprise-modification.

36 a. L'analyse conjointe des deux corpus

- 37 L'analyse fait apparaître que les deux corpus ne sont pas aussi indépendants que l'idée de départ pouvait le laisser penser. L'évolution forte de la consigne dans chacun des deux corpus masque la finalité des échanges. S'il s'agit au départ de voir comment les différents groupes ont répondu à la consigne « Comment présenter son repas préféré », dans le second corpus, le choix de présentation du repas préféré, décliné sous de multiples variations, convoque un discours en « justifier, défendre sa production ». Mais celui-ci reste en arrière-plan, comme enjeu secondaire, transformé par chacun des locuteurs « en justifier, défendre son propos », tel un glissement des intentions respectives.

- 38 La question posée au début du premier corpus ayant une réponse à la fin du second corpus, un réel dialogisme entre les situations convoquées par la confrontation des productions met en évidence ce qui était recherché : non pas un inventaire des possibles à justifier mais une certaine conformité à la consigne.

- 39 En effet, une « même » situation de présentation des productions, proposée deux fois, ne fonctionne pas à l'identique. Les intentions du maître semblent être prises à leur compte par certains élèves. Il s'agit ici de fuites de sens (Grunig et Grunig, 1985) qui opèrent dans le discours pour des effets différents de ceux escomptés.

40 b. L'expression des intentions

- 41 Dans un premier temps, à un niveau individuel, l'intention évoquée par Bruno d'explicitier la production, diverge de la consigne de départ au moment de la comparaison des productions. Le discours des deux locuteurs, qui présentent leur production, montre la volonté de la rendre lisible (voir échange 106 ci-dessus). La vision parcellaire (un morceau) inclut son extension possible, mais tout ceci reste trop implicite. Ce partage des intentions ne va donc pas de soi et renseigne sur la question que pose la lecture implicite d'une production. Il faudrait à ce titre envisager l'interprétation des productions des

élèves au même titre que l'interprétation des œuvres. Ensuite, il n'est pas dans l'intérêt de Bruno d'accepter les propositions des autres montrant une non-adéquation de la production de son groupe. Même si leurs choix sont défendables, il est délicat pour ces deux élèves isolés de construire non pas avec les autres mais contre les autres.

- 42 Dans un second temps, au niveau de l'enseignant, l'intention de montrer l'avancée du discours du savoir, toujours présente (second corpus échange 88 M « ça vous savez le voir/ ce que vous voyez dites-le dites-le ») n'est plus répétée dans le dernier tiers de ce corpus. Les contenus convoqués ne sont pas indépendants des formes, ni du déroulement des stratégies convoquées (voir annexe 3). Si nous suivons cette sollicitation des contenus, nous remarquons à cet endroit une diminution des échanges caractérisés par des énonciations dialoguées. Seules les sollicitations des partenaires désignés restent importantes.

Exemple 5 issu du second corpus, les propositions ne s'agglomèrent plus et restent superposées en donnant lieu à des considérations ponctuelles qui ne suscitent plus de réel questionnement.

116*	Aglaée	ce qui est bizarre c'est que vous avez tous choisi de faire quelque chose de brillant il y a du brillant dans le dessin	Objet transactionnel Objectif unique	Contenu, négociation Contenu, dialogue
117	Bruno	bien ça on avait envie de faire un repas royal hein xxx	Elucide les règles de sa production	Déroulement, dialogue
118	Louis	oui et puis c'est pas au même endroit	Références mises en commun	Contenu, dialogue
119	M	ah il y a des dorures dans les deux travaux ça c'est un point commun et malgré tout ils sont très différents alors en plus vous ne répondez pas à la question il n'y a que Loïc qui répond à la question	Stabilisation Inférences rappelées Intérêts opposés ? Protocole d'accord	Finalités, discussion Contenu, dialogue Situation partenaires, négociation Déroulement, négociation
120	Max	je trouve que c'est un peu assemblé parce que si on regarde c'est un peu jaune jaune jaune	Argumentation plus contrainte	Formes, négociation
121	X'	ocre	Information complémentaire	Déroulement, négociation

- 43 En suivant le statut des contenus au fil des stratégies convoquées, nous envisageons l'hypothèse d'un déplacement des formulations des objets du savoir disciplinaire comme contenu en maturation ou en développement. À ce titre, l'expression « objet de transaction » mériterait une attention plus fouillée, son apparition comme objet du savoir étant liée à son support, contextualisant et articulant l'apprentissage et l'enseignement

du dire de la discipline, mais en partie amorcé et non encore élaboré, travaillé insuffisamment par les mots dans leurs entours (François, 1999).

Exemple 6 dans le premier corpus à propos de la mise en valeur citée à la saynète 4 et reprise à la saynète 33. Ce terme devient un objet de transaction car il est repris à dix occasions et décliné suivant différentes composantes (le contraste, les reflets, le centrage). Les élèves tentent ensuite d'employer ces composantes de façon cumulée pour provoquer cette mise en valeur (annexe 2, tableau du corpus 1).

44 c. Des répétitions

45 Dans les deux corpus, un phénomène récurrent, la reprise-modification, mérite l'attention (François, 1996). La valeur qui lui est attribué relève des finalités de la discussion et est perçue comme une stabilisation d'énoncés (Jacques, 1988). Elle participe à des processus complexes qui marquent une réorganisation possible des relations des locuteurs aux contenus. Ces reprises cristallisent en partie l'intérêt de les avoir énoncées. Si dans les deux corpus, les durées et le nombre d'échanges sont plus ou moins identiques, leur déroulement à ce niveau diffère. La comparaison construite en annexe 2 délimite entre 11 et 13 thèmes de saynètes, plus ou moins repris, qui scandent l'avancée du discours du savoir en train de se co-construire. Mais ces reprises de thèmes ne jouent pas de la même façon dans les deux corpus. Dans le premier cas, des thèmes repris traversent de part en part le contenu des interventions, se décomposant en sous-épisodes à propos de « donner de la valeur », déclinés sous différents axes pour concourir à un effet conjugué. Dans le second cas, des points communs apparaissent, et donnent lieu à des échanges consécutifs qui sont thématiques, sans toutefois subir de transformation.

Exemple 7 pris dans le second corpus : la relation au réel ne permet pas de problématiser la situation autrement. La croyance à dépasser, dont l'enjeu est considérable pour être évoquée en fin d'activité, sera occultée. La dialogisation s'opère par des modalités différentes, guidées par Bruno qui ne souhaite pas rompre ce fil d'échange.

Ech	Locuteur	Extrait	Identification	Caractérisation
69	Aglaée	en plus ce qui fait bizarre les aliments là ils sont posés alors que le fromage tu tu le sers sur une assiette avec un couteau et là c'est plutôt comme si et là	ajout Capture d'info, portée pratique réplique inachevée	Déroulement, négociation Contenu, négociation Forme, conversation
70	Bruno	on n'avait pas de place pour faire une assiette	Portée pratique	Contenu, négociation
71	M	on ne t'entend pas tu dis	Protocole	Déroulement, négociation
72	Bruno	on aurait pas de place pour faire une assiette il aurait fallu prendre une grande feuille	Stabilisation, Argumentation plus contrainte	Finalités, discussion Formes, dialogue

73	Aglaée	autrement mettre le fromage sur la table en réalité c'est comme si vous aviez mangé quoi ///	Objet transactionnel Compromis	Contenu, négociation Contenu, négociation
----	--------	--	-----------------------------------	--

- 46 Les reprises-modifications permettraient aux acteurs de garder la continuité des visées de leur interprétation en cours, d'envisager des reformulations plus complexes ou plus risquées et des mises en relation, d'où une hétérogénéité probable des propos. Ces propos ne pourraient pas évoluer dans le second corpus car ils seraient confrontés à des croyances, formulées comme vraies mais dont la seule présence clôturerait l'échange. En effet, croire que les productions visuelles ont une obligation de conformité au réel n'est que partiellement vrai en arts visuels. Ce processus de reprise-formulation à ce moment n'est pas suffisant pour aborder cette problématique réellement plastique.

Des constats aux pistes

- 47 L'analyse des stratégies énonciatives (annexe 3) donne, sur des parties de corpus, peu de pistes en termes quantitatif, mais davantage d'indices en termes qualitatif. Elles permettent d'envisager en quoi elles participent à l'avancée des propos en relation aux contenus disciplinaires mais aussi aux formes du « dire » disciplinaire.

Caractérisations des stratégies énonciatives

- 48 Nous pensons que la conversation n'est pas le genre scolaire attendu, bien qu'il ne puisse être évité. La distance entre la conversation et le dialogue peut être considéré comme un passage des représentations préalables à des représentations plus élaborées par un dire en évolution. Ces déplacements prennent en compte l'écart entre les intentions et les actions réalisées, nécessitent un travail en classe tel qu'il puisse permettre à la parole de devenir un travail utile (Nonnon, 2001). Les mouvements énonciatifs permanents qui changent les contenus de catégorie (de discussion à négociation, de négociation à dialogue, etc) restent à approfondir.

Élaboration de références communes et élaboration d'argumentation

- 49 Ce que nous pouvons dire à la suite de ces observations, concerne plus précisément les fondements des discours scolaires en arts visuels à propos de la comparaison des productions des élèves. Si l'activité n'est pas souvent proposée dans les classes, c'est peut-être aussi en relation à la complexité des registres énonciatifs qu'elle sollicite. Nous pouvons à ce propos identifier deux registres qui sont ici apparents, ce qui ne préjuge en rien de leur convocation systématique, et qui concernent les références communes établies et des modes d'argumentation.
- 50 **a. Des références communes complexes à établir**
- 51 Les 50 premiers échanges sont marqués par des premiers jugements formels ou des absences de propos consécutifs. Pour que des échanges puissent se poursuivre, on ne peut

pas compter sur un allant de soi. Ultérieurement pourtant les positions des uns et des autres évoluent.

- 52 Le premier tiers des deux corpus fait rapidement apparaître des contenus pointés comme dialogués mais isolés, du temps et des retours transforment ces propos en discours organisé dialogué. Proches de la description située, ces premiers échanges structureraient l'espace du discours en construisant des objets communs à partir desquelles ces références vont circuler. Par circulation en aller-retour, nous entendons des déplacements, qui traduisent des élaborations de références de moins en moins ambiguës, utilisant la description comme fondement de propos à expliciter. La description est alors utilisée comme support (Reuter, 1998) et favorise la construction des savoirs en ce qu'elle est supposée schématiser des objets. Le locuteur s'appuie sur des repères, des points de comparaison, participant à la construction de la référence commune.

53 **b. Lancer un argument dans un groupe**

- 54 Pour que ce propos acquière un statut de savoir valide au sein d'un échange dialogué dans sa forme, dans son déroulement, dans ses finalités et ses fonctions il faut que cet avis soit partagé ou repris (la reprise étant une des marques de son intérêt). Dans le déroulement de cette assertion argumentative, les finalités et fonctions de cet espace dialogué sont établis par plusieurs interlocuteurs. Ainsi se construirait une première approche d'un genre scolaire défini par "justifier, argumenter sa production" pour le maître. Tout d'abord, le guidage puissant du maître dans le premier corpus vise probablement à mettre en regard ce qui est dit et ce qui est montré. Ensuite, une volonté affichée de laisser les élèves s'emparer du discours convoque des notions (plus complexes) qui ne s'articulent plus par leur simple reprise. En effet, les thèmes repris n'articulent plus des arguments entre eux mais tentent de mettre ces arguments en forme en utilisant des indices implicites relevant de la lecture des productions, en fictionnalisant des scénarios par exemple comme le fait Aglaée dans l'exemple 7. Elle reconstruit un déroulement de repas fondé sur une analogie (échange 69 et 73). La soumission de cette hypothèse à la réalité en termes conditionnel (manque de place, échange 72) vient clore prématurément la controverse. Ce même procédé est constaté plusieurs fois dans le second corpus.
- 55 La différence des deux corpus, l'un jouant sur une dimension collective, l'autre fonctionnant sur des cercles plus restreints, relève dans les deux cas d'un étayage pour apprendre à convoquer des notions et pour apprendre à dire ces affirmations transitoires.

Enjeux du dialogue

- 56 Bien que les échanges soient assez proches en terme de contenus, le premier corpus voit plus tardivement apparaître des contenus dialogués et plus d'interventions relatives au déroulement cumulé, alors que plus rapidement le second corpus voit des contenus dialogués, la mise en route de la consigne occupant relativement moins d'espace.
- 57 Le second corpus compte notablement plus de contenus négociés que le premier, ce qui peut être relatif au choix du maître qui dit laisser parler, mais qui ne renvoie plus aussi souvent à la consigne. Il laisse émerger un espace de questionnement qui fonctionne comme un protocole à reproduire à partir de tournures utilisées à des fins d'autoguidage avec la tournure « c'est bizarre ». Des niveaux consécutifs de mêmes formes d'échanges (ce qui est rare sur trois échanges ou plus dans ce corpus) sans que le maître intervienne,

questionnent des enchaînements peu contraints jusqu'à la référence ou jusqu'à l'argumentation plus contrainte, et font penser aux formats d'échanges (Bruner, 1983). Ces similitudes serviraient de point d'appui, de zone facilitatrice pour que les élèves se lancent dans les échanges. Ce que fait Bruno qui se retrouve face à un choix complexe : reconnaître qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas sans forcément identifier entièrement cette ambiguïté.

Exemple 8 second corpus

Echange	Locuteur	Contenu de l'échange	Caractérisation	identification
20	Tonio	et Guillaume parce que c'est bon d'avoir choisi des papiers d'emballage <i>mais je trouve que euh</i>	Objet transactionnel Réplique inachevée	Contenu, négociation <i>Formes, conversation</i>
21	Max	<i>ça le euh</i>	Réplique inachevée	<i>Formes, conversation</i>
22	Tonio	bein voilà <i>ça le fait pas</i>	Référence et argument	<i>Formes, discussion</i>
23	Bruno	<i>bien en fait le problème</i> c'est qu'on a mis des croissants avec un coca des glaces	Acte initiateur ou réactif Portée pratique stabilisatrice	<i>Forme, négociation</i> Contenu, négociation

- 58 Ces énoncés, appelés dialogue au sens usuel du terme, n'en ont pas les caractéristiques si on se réfère aux stratégies énonciatives. Si l'on compare les propos tenus par Bruno aux propos tenus par Aya (exemple 9), on note des divergences. En une seule intervention, Aya sollicite quatre registres du « dire dialogué » donnant une forte cohérence à son propos pratiquement construit en point de vue et focalisant les objets de savoir convoqués précédemment.

Exemple 9 premier corpus

Echange	Locuteur	Contenu de l'échange	Caractérisation	Identification
78	Aya	moi ce que je voudrai dire c'est que quand il y avait les asperges et maintenant quand il y a la canette c'est une boisson préférée ça fait la boisson préférée mais ça correspond pas	Effort conjugué Inférence rappelée, Objet symbolique contrôlé le désaccord ne bloque pas	Sit. part. dialogue Contenu, dialogue Contenu, dialogue Finalité, dialogue avorté

- 59 Cependant cette élève ne peut mettre en question la transaction relative à la consigne en cours, ne la précisant pas suffisamment. Aglaée, deux échanges plus loin, reviendra sur ce

qu'a permis de mettre en évidence cette canette. Il est en effet complexe, pour une assertion d'élève, de devenir une explicitation suffisante pour tous, reprenant des propos mais en partie, et ne les convoquant plus dans la même intention. Cette position est construite collectivement après plusieurs tentatives, à l'échange 93, mais gardera encore le statut d'un argument non entièrement explicité.

- 60 Les énoncés multi-positionnés ou polyphoniques, relevant de plusieurs identifications énonciatives, sont fréquents. Quels enjeux recouvrent-ils ? S'ils donnent lieux à des reprises partielles, on peut constater qu'ils font repartir le discours, le dynamisant en quelque sorte. Ils sont systématiquement pluri-situés pour le maître et montrent de façon exacerbée la difficulté à maintenir les tensions ou pressions liées à la gestion de la classe, à l'explicitation des contenus et à l'avancée du discours. Ces énoncés seraient indispensables pour aboutir à des énoncés de niveau dialogué -comme outil langagier- car leur hétérogénéité questionne ou déplace les mises en relation.

Exemple 10 premier corpus 1 où, pour le maître, la pluralité des registres utilisés est manifeste.

Echange	Locuteur	Contenu de l'échange	Caractérisation	Identification
8	M	d'accord / comment montrer notre repas préféré / et là il y a plusieurs propositions / qui veut commencer à parler de la sienne / et expliquer ce qu'il a fait ou qu'elle a fait // allez-y tous les deux venez tous les deux allez /// allez dépêchons	Portée pratique stabilisatrice (reprise) Demande d'information Discours dominant	Déroulement, négociation Formes, dialogue <i>Finalités, conversation</i>

Exemple 10 second corpus, Tonio, un élève, module son intervention en utilisant différents registres

Echange	Locuteur	Contenu de l'échange	Caractérisation	Identification
25	Tonio	non mais en fait ça je veux dire on s'en fiche parce que après y peut on peut mais après on peut mettre du chocolat une canette euh ça fait rien les aliments <i>mais je trouve que je sais pas</i>	Ajustements nécessaires consentis Argumentation plus contrainte <i>Gagner ou perdre la face</i>	Déroulement, négociation Formes, dialogue <i>Finalités, conversation</i>

- 61 Cette intervention va donner lieu à un développement serré entre cet élève et le maître afin que l'élève précise ce point de vue amorcé, et aboutisse à un déplacement articulant la notion de composition et d'organisation du travail présenté dans le second corpus.
- 62 En dernier lieu pour ce premier corpus, nous ajoutons qu'il s'agit d'un corpus en contexte agi et parlé, les gestes des élèves modifiant au fur et à mesure ce qu'ils ont donné à voir. Si cette production, inaboutie, a permis de faire fleurir la dimension problématique de

l'installation (composition spatiale) et la richesse de ce qu'elle convoque (comme des écrits intermédiaires inaboutis utilisés dans une dimension publique), elle n'en garde que peu la trace et ne peut être convoquée, semble-t-il, comme l'ensemble des expériences qu'elle a permis de faire vivre, restant limitée à un des éléments du repas sollicité pour tous les élèves sauf pour Tonio qui porte cette réflexion sur les deux corpus, ne se limitant pas à l'écart existant entre un plat et un repas.

Conclusions

- 63 Dans le champ disciplinaire des arts visuels, les conduites descriptives comme explicatives ou argumentatives ne procèdent pas des mêmes stratégies énonciatives, même si elles reposent sur des bases communes. L'ancrage nécessaire de référents partagés, travaillés par la description à des fins diverses, permet de tisser les liens construisant l'avancée des savoirs. L'explicitation développée au sein d'un argument ne permet que des éclaircissements ponctuels, associant caractéristiques (centré) et aspect (brillant) pour un effet (la mise en valeur), mais ne permettent pas de conclure ni pour le maître, ni pour les élèves. D'où probablement une relative insatisfaction de la part du maître lorsqu'il commente cette séance après coup (notes de la chercheure). L'argumentation apparaît alors en construction, élaborée à partir de noyaux, par l'intermédiaire de mises en relations partielles.
- 64 Les savoirs disciplinaires convoqués, conformes à ceux qui sont donnés en termes d'objectifs dans les instructions officielles (voir annexe 3 corpus 1 où ils apparaissent nettement), laissent entrevoir la complexité qu'il y a à convoquer un savoir en situation. Sa validation sociale puis institutionnelle, plus ou moins apparente, montre les limites de son fonctionnement car on n'en sait pas davantage sur les savoirs disponibles chez chacun des élèves à la fin de ces échanges.
- 65 L'étayage puissant du maître, qui focalise les enjeux par ses stabilisations (reprises), déplace peu à peu le contenu abordé vers une validation progressive de ces contenus. Il n'occulte ni le déroulement, ni les formes de l'échange, ce qui engage le collectif. Dévoluer (c'est à dire faire assumer de manière adéquate aux élèves) le champ des échanges dans le second corpus rend les stratégies utilisées par les élèves plus lisibles. Les propositions assertives des élèves, qui testent des opinions personnelles pour leur propre compte (on ne se nomme plus, on intervient délibérément), se réalisent dans un espace « transitionnel », comme des essais à un dire intermédiaire, construisant un début de position en point de vue.

Perspectives

- 66 De cette analyse, 4 aspects méritent selon nous d'être pointés, qui renvoient tous aux enjeux des apprentissages scolaires et des situations d'enseignement. L'avancée du savoir, liant l'objet du discours et les interprétations auxquelles il donne lieu, ne peut occulter l'idée de jugement ni la conversion des croyances personnelles.
- 67 - L'objet du discours ne semble pas pouvoir exister indépendamment du genre scolaire convoqué « justifier, défendre sa production » envisagé précédemment. Bien que ce genre argumentatif soit en construction à l'école primaire, nous constatons qu'il ne se manifeste pas seulement par des séquences textuelles descriptives ou argumentatives

étroitement imbriquées et liées. Le contexte même d'énonciation, partagé par les locuteurs, engage les uns et les autres dans un processus d'apprentissage ou d'enseignement. Même s'il n'est pas suffisant, il faut qu'il puisse être pertinent afin de permettre des problématisations didactiques. Le déroulement de la progression des savoirs dépend d'un milieu où les partenaires sont en position d'obligations multiples, mais dont certaines deviennent réciproques. Ceci dans des formes qui élaborent les argumentations (étape et non pas fin en soi), des constructions d'objets, des finalités ou des fonctions du discours.

- 68 - Le travail d'interprétation des objets de discours assumé par des élèves permet de concevoir des espaces dialogiques (pour chacun, pour l'autre comme pour soi) à développer. Ces espaces sont à appréhender comme des modalités, en relation aux dimensions symboliques, médiatisés par des codes des productions et des productions langagières. Ainsi des sentiments, des expériences personnelles donnent lieu à des expériences langagières qui interrogent chacun et nécessitent des modifications dans leurs mises en mots afin qu'elles puissent être partagées. Lors de la réception d'une œuvre, littéraire ou plastique, elle provoque potentiellement des émotions. Cette expérience culturelle se construit par la connaissance respective des subjectivités portées au regard des unes et des autres, lors de sa mise en mots dans le cadre scolaire. Alors, l'hypothèse d'une réelle sollicitation interprétative chez l'élève, pour être viable, s'ancre dans des lieux divers et concourants (le locuteur, l'interprétant, le discours en cours, des situations différenciées provoquées ou non). L'interprétation, liée à la description comme mise en œuvre de la lecture du monde personnelle au départ, est ainsi plus ou moins partagée. Ces modalités énonciatives, articulées autour de l'objet transactionnel, participent de la dimension symbolique du langage. À ce moment, le dialogue (au sens de Jacques) et la dialogisation se rencontrent. Ce travail, constitutif de la conscience, suppose de choisir des mots pour exprimer des sentiments, de façon à ce qu'ils soient partagés par autrui. L'école, lieu démultipliant les sollicitations du dédoublement de l'expérience (Nonnon, 2008), ne peut occulter l'importance de l'émotion esthétique dans sa dimension tangible ni des effets qu'elle induit.
- 69 - Si le jugement est évoqué, il ne l'est qu'à titre d'impression ou de ressenti, dépassant rarement une expression teintée de consensus, comme norme sociale à respecter implicitement. Nous avons tous à l'esprit des formules « on ne peut pas critiquer sans construire, sans proposer ». Cette altération du jugement par un biais qualifiable de « scolairement correct », non plus comme fondement argumentant un point de vue à construire, se trouve ainsi autorisé mais travesti. Une remise en perspective plus complète, incluant le collectivement partagé, préféré ou réussi, renvoie à des stratégies visuelles délibérées ou non, à des effets reliés aux ressentis de chacun et de tous qui seraient à approfondir. Nous interrogeons ici le savoir en relation au sensible ainsi que la possibilité de construire un jugement pour apprendre à l'école et attirons l'attention sur la notion de jugement convoquée au titre des notions à construire en arts visuels qui apparaît masquée. Bien qu'il y ait accord partiel (« oui mais » de Tonio ou de Bruno), on interroge ici un point aveugle des démarches orales scolaires comparable aux démarches littéraires.
- 70 - Envisager l'école comme lieu de conversion des croyances personnelles en savoir renvoie aux conceptions didactiques du langage à l'école, à l'appropriation et à l'usage du langage dans des positions de locuteurs variées. Cette activité langagière ne peut se suffire à elle-même, elle est partie intégrante des milieux convoqués qui délimitent les

contextes dans lesquels elle se déploie. L'ambiguïté fondamentale du langage soumet les contenus propositionnels avancés à l'épreuve de la communauté de provenance. De plus, cette ambiguïté travaille les notions convoquées pour leur conceptualisation progressive par « désancrages » successifs du réel recomposé et par des stratégies complexes intriquant à la fois les genres de l'activité scolaire (Bernié, 1998) et la pression institutionnelle.

- 71 Ces tensions révélées par des propos pluri-situés génèrent un déplacement discursif relevant des lieux et des modalités énonciatives soumises à l'interprétation de chaque partenaire. Ce dernier est considéré à la fois comme locuteur et interagissant ou comme locuteur responsable. La complexité du contrat didactique interroge peut-être le « faire » pour que chacun soit à la fois concerné et partie prenante de la réflexion élaborée ou co-construite. La reconstruction de la consigne guide, étaye et masque aussi des problématisations et des enjeux d'apprentissages disciplinaires. C'est aussi la lisibilité à donner aux situations fabriquées (qui évoluent) pour apprécier ce qui s'y déroule et la validité à leur accorder qui sont questionnées.
- 72 Les pratiques orales dans leur complexité exhibent le travail des représentations mentales et sont partie prenante du déplacement vers des représentations transitoires élaborées par des stratégies relevant principalement du dialogue à ses différents niveaux. C'est peut-être la seule certitude qui émerge nettement...avec la complexité des faits langagiers oraux qui tissent des pratiques variées et évolutives, soumises à de fortes pressions de toutes parts.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.M. (1998). Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris, Nathan.
- Bautier, E. & Rochex, J.Y. (2007). La différenciation des postures d'apprentissage. In Deauvau, J. & Terrail, J.P. Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, 227-241.
- Beacco, J.C. & Moirand, S. (1992). Autour des discours de transmission de connaissances. *Langages*, 153, 32-66.
- Bernié, J.P. (1998). Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In Brossard M. et Fijalkow J. Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes. (pp. 155-197). Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J.P. (1998). La description dans les démarches de recherche en psychologie. In Reuter Y. La description. (p. 155-170). Lille, Septentrion.
- Bronckart, J.P et al. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J.S. (trad. 1983). *Savoir faire et savoir dire*. Paris : Puf.
- Chareaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris, ESF.

- François, F. (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.
- François, F. (1996). Communication, interaction, dialogue... Remarques et questions, *Le Français Aujourd'hui*, 113, 11-23.
- François, F. (1999). *Le discours et ses entours*. Paris, L'Harmattan.
- Grunig, B.N. & Grunig, R. (1985). *La fuite du sens dans l'interlocution*. Paris, Hatier.
- Jacques, F. (1988). Trois stratégies interactionnelles : conversation, négociation, dialogue. In Cosnier, Gelas, Kerbrat -Orecchioni. *Echanges sur la conversation*. (pp. 45-68). Paris, CNRS.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. In *Revue française de pédagogie* 129, 87-131.
- Nonnon, E. (2001). Que voudrait dire mieux « maîtriser l'oral ». In *L'oral objet et vecteur pour l'apprentissage*, CRDP Champagne-Ardenne.
- Nonnon, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment. In Brossard, M. et Fijalkov, J. *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, (p. 91-121). Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris, Bertrand-Lacoste.
- Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Rabatel, A. (2006). La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine. *Revue romane*, 41-1, 55-80.
- Rabatel, A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation didactique. *Éducation et didactique* n° 2, 87-114.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments humains*. Paris, Armand Colin.
- Reuter, Y. (1998). Repenser la description. *Pratiques*, 99, 5-26.
- Roulet, E., Fillietaz L et Grobet A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation des discours*. Berne, Peter Lang.

Internet

Bulletin officiel hors série n° 1 du 14 février 2002. Consulté le 12/03/2006 sur le site (p. 64 à 94) <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

ANNEXES

Annexe 1

Extraits du premier corpus

1 M alors on va // on se rappelle que la consigne //est-ce que quelqu'un peut en la rappeler la consigne de ce travail /qu'est-ce que c'était la consigne/allez Baptiste

2 Baptiste fallait faire notre repas préféré

3 M il fallait oui faire/est-ce que c'était le mot qu'on avait utilisé c'était co

4 M Brice

5 Brice c'était une question comment montrer que /que/ que quel est notre repas préféré

6 M comment montrer notre menu ou notre repas préféré/c'était sous forme de question / c'est ce que tu voulais dire

7 Brice oui

8 M d'accord / comment montrer notre repas préféré / et là il y a plusieurs propositions / qui veut commencer à parler de la sienne / et expliquer ce qu'il a fait ou qu'elle a fait // allez-y tous les deux venez tous les deux allez /// allez dépêchons

9 X⁵⁹ on est trois

10 M ou tous les trois pardon ///

Les trois élèves se placent sur le côté de leur tablette très basse.

alors /// ne soyez pas intimidés par l'enregistrement d'habitude vous êtes moins timides que cela / alors expliquez nous comment ça marche cette affaire pourquoi c'est une réponse à la question comment montrer notre repas préféré //qu'est-ce que vous avez choisi de faire

11 X⁵⁹ on a mis du papier doré pour donner de la valeur et on l'a mis sur une sorte de socle ce coussin

12 X⁵⁹ et on a mis des asperges

13 M on n'entendra pas très bien parle plus précisément / on a mis quoi tu dis après

14 X⁵⁹ des asperges

15 M des asperges /// alors / des questions

16 X⁵⁹ Sami

17 Sam pourquoi des asperges

18 X⁵⁹ ben

Extraits du second corpus

1 M bon on passe à un suivant / on passe à autre chose xxxx alors alors il n'en tient qu'à vous si vous voulez qu'on avance un peu plus vite à participer mais autrement moi eu je (*brouhaha le silence revient au bout d'une minute*) on peut avancer un peu plus vite et on pourrait favoriser de meilleurs échanges n'est-ce pas Rémi s'il te plaît si vous vous concentrez un petit peu plus (*silence complet bip de la caméra*) ne vous inquiétez pas allez allez allez-y

2 Brice donc là on a voulu représenter en fait un repas on a on a déjà y a des couverts / des des avec euh des dorures et euh bein euh avec là un un certain nombre d'aliments et donc euh

3 Maxime on a voulu euh essayer de faire comme si c'était une sorte de repas euh royal / enfin avec euh / Nicolas

4 Nic en fait est-ce que c'est vraiment vos aliments préférés (rires)

5 Ma oui xxx il est con

6 Br bein euh

7 X c'est trop tard tu l'as dit

8 Ma bein euh ça va (*en regardant le maître*)

9 Bri ça se voit ça se voit un peu qu'on a voulu refaire un repas royal parce que / on a mis on a mis euh a une fleur de lys

10 Ma comme le symbole du roi euh royal quoi /// (*désigné*) voilà

11 X de toute façon xx

12 Br oui Agathe

13 Ag ça me plait pas trop parce que / ça le fait pas trop parce que on voit on voit le prix (*trop faible*)

14 Ma comment xx bien y a des moments tu sais on n'enlève pas les étiquettes quand on achète

Annexe 2-Analyse utilisant les typologies textuelles

Séquences Corpus 1	N° des sujets	Ouverture /fermeture	Description	Explication	Argumentation	Fiction	Phases
Lanceurs : contenus / consignes Description et signification donner de la valeur	1 à 3 4 à 10	x	x1 on a mis	x ce qu'il fallait faire			Contextualis ation
Explication importance	11 à 13			x donner de l'importance			
Justification du plat ou du repas justifié ?	14 à 19			(c) un dessert, une entrée			
Explication du procédé Choix/motifs d'objets	20 à 21		x2 on a mis	X on a pas trop travaillé	x ce qui change ou pas		Motif développé
Constatatio n : description caractéristi que	22 à 24		x3 faire ressortir				
Jugement et argumentatio n fonction du socio	25 à 28			x faire ressortir			Croisement
Argumentati on apport du coursier	29 à 33			x sans le coursier humble, ne voit importance			Consensus
Projection finies conditions idéales	34 à 35					X moins équilibré	
Conclusion réponse à la consigne	36	X pas trop					

Séquences Corpus 2	N° des sujets	Ouverture /fermeture	Description	Explication	Argumentation	Fiction
Lanceurs : Description signification Repas royal	1 2 à 4	x	x couverts	x comme si	x parce que	
Jugement étiquettes	5		x	x	x bonquée	
Comparaison emballages	6 à 8		x moyens	x effets	x problème	x
Comparaison jugement	9		x	x relation	x existence	
Bizarre composition	11		x x	x combinaisons		x
Proposition fond	12		x			x
Comparaison 2D et 3D	13		x	x	x	
Bizarre usages	14		x objets/destins pose	x effets comparaison	x techniques	x gde feuille

Ce qui est réussi ou pas	15 à 17		x doré/précieux taille	x rapport à	x proportions
Relation à la question de départ	18-19	x	x décoré	x correspondance à la consigne différences	
Bizarre point commun	20		x brillant assemblé		
Synthèse	21 à 26	x		x quel que soit l'aliment 3 d un/le repas préféré	x l'aliment/le repas

Annexe 3 Critères caractérisant les pratiques discursives à partir des stratégies énonciatives d'après F. Jacques (1988)

	Conversation	Discussion	Négociation (négociation, entretien)	Dialogue (débat, controverse, confrontation)
Situation des partenaires	Places non allouées Aspect cérémoniel Conte de culture plutôt homogène	Discours dominant Partenaires du même domaine	Places attribuées Adversaire, forces en présence Intérêts opposés	
Déroulement	Pas de progression Réplique secondaire Accorder le discours à son statut Réparer une offense Aspect ludique		Protocole d'accord Ajustements nécessaires consentis Capture d'information, information complémentaire ou de concession	Partenaires, réciprocité Effort conjugué pour info commune Arbitrage intériorisé
Formes	Répliques inachevées Chevauchement Observance de la convention Enchaînement faiblement contraint	Références et arguments	Actes initiateurs et actes réactifs	Interaction finalisée Initiatives partagées Requête de confirmation Éclaire les règles de sa production Demande l'information
Contenu	Appartenance à une communauté Règles de convergence Contraintes thématiques (évocation, règles de convergence) Sujet collectif Présupposés admis Inférences impossibles	Cohérence thématique Thèses non abordées Inférences mises en marge	Objet transactionnel Règles, stratégies, marge étroite Fortée pratique stabilisatrice Compromis, appauvrissement Dissimulation partielle	Argumentation plus contrainte Unité de code (dialogue sémantique)
Finalités	Gagner ou perdre la face L'infraction peut être réparée Désir de reconnaissance Principe de plaisir de la parole	Stabilisation Progression de la référence visée L'infraction aux conventions bloque	Règlement du conflit Assurance de changement social	Objet à construire Objectif unique Thèses mises en commun, références Inférences rappelées, contrôlées
Fonctions	Référentielle Interne			Conversion Construction bilatérale du sens Valeur de vérité d'une affirmation Le désaccord ne bloque pas
Aspect	Sensibilité à la conjecture Para-verbal plus important		Arrêts reprises possibles	Transactions propositionnelles Remises en question Objets symboliques contrôlés à des fins d'explicitation Étonnement, surprise

Annexe 4- Compilation des stratégies énonciatives de A.1

Compilation des stratégies énonciatives de A.2

	fonctions	-	1	1	2	
	finalités	-	4	4	8	
	contenu	-	18	4	22	
Dialogue	forme	6	4	2	12	80
	déroulement	-	4	6	10	

	situation partenaires	13	6	7	26	
	fonctions	7	1	-	8	
	finalités	-	2	3	5	
	contenu	-	5	7	12	
Négociation	forme	7 / 8	4	1	13	55
	déroulement	3	2	2	7	
	situation partenaires	3	5	1	10	
	fonctions	8	-	-	8	
	finalités	1	8	13	22	
	contenu	1	-	-	2	
Discussion	forme	-	-	-	1	38
	déroulement	3	-	1	4	
	situation partenaires	-	1	-	1	
	fonctions	1	-	-	1	
	finalités	-	-	1	1	
	contenu	1	3	2	6	
Conversation	forme	-	2	2	4	12
	déroulement	-	-	-	-	
	situation partenaires	-	-	-	-	
	Echanges	1-47	48-94	95-143	143	182

	fonctions	1	-	1	2	
	finalités	1	1	4	6	
	contenu	12	5	9	26	
Dialogue	forme	6	3	1	10	66

	déroulement	1	2	-	3	
	situation partenaires	4	9	6	19	
	fonctions	-	-	-	-	
	finalités	-	-	-	-	
	contenu	7	13 / 15	13	36	
Négociation	forme	2	2	1	5	62
	déroulement	1	3	10	14	
	situation partenaires	2	1	4	7	
	fonctions	-	-	-	-	
	finalités	5	8	8	21	
	contenu	1	-	2	3	
Discussion	forme	5	2	3	10	36
	déroulement	-	1	-	1	
	situation partenaires	-	-	1	1	
	fonctions	-	-	-	-	
	finalités	1	-	1	2	
	contenu	1	-	1	2	
Conversation	forme	3	2	1	6	14
	déroulement	3	1	-	4	
	situation partenaires	-	-	-	-	
	Echanges	1-47	48-94	95-142	142	178

RÉSUMÉS

Les recherches en cours depuis une dizaine d'année sur les conduites langagières orales montrent que leur variabilité est importante (Nonnon, 1999) et que le sujet est complexe (Roulet ; 2001, Rabatel, 2006). Ces pratiques langagières orales seraient cependant fondatrices des rapports au savoir attendus par l'école (Bautier, 2007 ; Lahire, 1993). Pour étudier comment s'instaure ces rapports, nous analysons des corpus scolaires oraux en termes d'acquisition de notions disciplinaires. En observant la relation entre ces échanges oraux en classe et la co-construction

des savoirs, il s'agit d'identifier ce qui se négocie en classe, dans le développement des activités au sein de genres scolaires.

Si l'étayage du maître est visible, comment s'effectue l'appropriation des contenus et des formes langagières par les élèves ? Telle est la question centrale à laquelle nous tentons de répondre via l'étude de deux corpus en arts visuels. Leur analyse, sous l'angle des séquences textuelles et la reprise-modification au cours de dialogisations, permet une approche partielle de la complexité de ces phénomènes de langage et d'apprentissage.

Over the last ten years, research on oral language practices has shown how widely they can vary (Nonnon, 1999) and how complex the question is (Roulet, 2001; Rabatel, 2004). It also suggests that oral language practices could generate the type of relations to knowledge expected at elementary school level (Bautier, 2007; Lahire, 1993). In order to study how these relations to knowledge is established, we analysed school corpora in terms of acquisition of subject concepts. By observing the relation between classroom oral exchanges and the collaborative construction of knowledge, we try to identify what is negotiated in the classroom as activities in the framework of school genres are carried out.

The aim of this paper is to study how pupils internalize contents and language forms via the analysis of two corpora in the visual arts. The analysis, in terms of text sequences and reformulations during dialogisation, permits a partial approach to the complexity of these language and learning phenomena.

Las investigaciones realizadas sobre las conductas discursivas orales, actualmente y durante los últimos diez años, nos muestran que su variabilidad es importante (Nonnon 1999) y que este tema es complejo (Roulet, 2001, Rabatel, 2004). Estas prácticas del lenguaje oral serían, sin embargo, fundadoras de vínculos con el saber esperado en la escuela primaria (Bautier, 2007; Lahire, 1993). Para estudiar cómo se crea esos vínculos, analizamos diferentes corpus escolares orales en términos de la adquisición de los conceptos disciplinarios. Al observar la relación entre esos intercambios orales en el aula y la co-construcción de los saberes, se trata de identificar lo que se negocia en el aula, en el transcurso de actividades dentro de los géneros escolares. Si el respaldo del maestro es visible, ¿cómo se efectúa la apropiación de los contenidos y de las formas del habla por los alumnos? Esa es la cuestión central que tratamos de responder a través del estudio de dos corpus de las artes visuales. Su análisis, bajo el enfoque de las secuencias textuales y el retomar/modificar a través de la dialogización, permite un acercamiento parcial a la complejidad de esos fenómenos del lenguaje y del aprendizaje.

INDEX

Mots-clés : pratiques langagières orales, genre scolaire, dialogisations, savoirs notionnels

Keywords : oral language practices, gender school dialogisations, notional knowledge

Palabras claves : prácticas del lenguaje oral, género escolar, dialogización, saberes nocionales

AUTEUR

MARTINE CHAMPAGNE-VERGEZ

Doctorante 3ème année. EA 1410, LaCES, Section Daesl, Sciences de l'éducation, Bordeaux 2.
champagnevergez@orange.fr